XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

A INCLUSÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O OLHAR DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA EM UBERLÂNDIA-MG

Valéria Manna Oliveira

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho foi analisar as estratégias de ensino dos professores de educação física de uma escola comum no contexto inclusivo. Procuramos também, identificar os saberes dos professores de educação física em relação à inclusão escolar e entender de que forma esses professores articulam o conhecimento que possuem sobre inclusão com a dinâmica escolar. Para tanto, este estudo teve como aporte metodológico a abordagem qualitativa e as ações empreendidas se constituíram na escolha da escola e sujeitos da pesquisa, na formulação do questionário e na análise dos dados obtidos a partir de embasamento teórico pertinente. Iniciamos o processo de pesquisa com levantamento bibliográfico referente à inclusão escolar e ao ensino de Educação Física. Dentre as técnicas de coletas de dados optamos pelo questionário semi-estruturado contendo sete perguntas tanto objetivas quanto dissertativas as quais suscitavam questões problematizadoras e diretivas. Os resultados trouxeram significativas reflexões do universo escolar. Observamos pontos positivos de avanço no sentido de sinalizar para o desenvolvimento de estratégias contemplativas das necessidades de discentes dos anos iniciais da Educação Básica. Observamos também, pontos a serem superados pelos professores em relação a sua prática pedagógica.

Palavras chave: *formação docente; inclusão escolar; educação física*

INCLUSION AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THE LOOK OF THE TEACHERS OF A SCHOOL IN UBERLÂNDIA-MG

SUMMARY

The overall objective of this work was to analyze the strategies of teaching of physical education teachers of a school in inclusive context. We also identify the knowledge of physical education teachers in relation to school inclusion and understand how these teachers articulate the knowledge they have about inclusion of school dynamics. To this end, this study has methodological contribution to qualitative approach and actions undertaken were the choice of school and subject to search, in the wording of the questionnaire and analysis of data obtained from the relevant theoretical background. Start the search process with bibliographical referring to school inclusion and teaching of physical education. Among the techniques of data collection we chose by semi-structured questionnaire containing seven questions both objective and essay questions which raised problematizadoras issues and policies. The results brought significant reflections of the universe. We see positive points of progress towards the signal for the development of strategies of learners needs contemplative of the early years of basic education. We note also, points to be outweighed by the teachers for their educational practice.

XVII CONBRACE
IV CONICE 2011
11 A 16 SET | PORTO ALEGRE
CIÊNCIA & COMPROMISSO SOCIAL
IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

Keywords: *teacher training; School inclusion; physical education*

INSERCION Y ENSENÃNZA DE LA FÍSICA: LA MIRADA DE LOS MAESTROS DE UMA ESCUELA EN UBERLÂNDIA- MG

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo fue analizar las estrategias de enseñanza de profesores de educación física de una escuela en contexto incluyente. También el conocimiento de los profesores de educación física en relación con la inclusión de la escuela de identificar y comprender cómo estos maestros articulan los conocimientos que tienen sobre la inclusión de la dinámica de la escuela. Para ello, este estudio tiene metodológica que enfoque cualitativo y acciones emprendidas fueron la elección de escuela y sujeto a la búsqueda, en la redacción del cuestionario y análisis de datos obtenidos de los antecedentes teóricos pertinentes. Iniciar el proceso de búsqueda bibliográfica refiriéndose a la inclusión de la escuela y enseñanza de educación física. Entre las técnicas de recolección de datos elegimos por cuestionario semiestructurado que contiene siete preguntas objetivas y preguntas que plantea políticas y cuestiones de problematizadoras. Los resultados a importantes reflexiones del universo. Vemos los puntos positivos de la consecución de la señal para el desarrollo de estrategias de contemplativa de las necesidades de los alumnos de los primeros años de educación básica. Observamos también, puntos a ser superado por los maestros para su práctica educativa.

Palabras clave: *formación de profesores; Inserción de escuela; educación física.*

INTRODUÇÃO

O movimento pela educação inclusiva é um processo mundial e nos últimos anos tem trazido abundante discussão, polêmica sobre suas possibilidades e também sobre os modelos de implementação. É um dos movimentos mais interessantes e dinâmicos do debate educativo contemporâneo.

Rodrigues (2006) destaca duas dimensões do conceito de inclusão que têm tempos de implementação e metodologia de atuações distintas: a inclusão essencial, e a inclusão eletiva. Estas duas dimensões, segundo o autor, se complementam. A inclusão essencial é a base para que se possa falar numa real inclusão eletiva.

A inclusão essencial é a dimensão que assegura a todos os cidadãos de dada sociedade o acesso e a participação sem discriminação a todos os seus níveis e serviços. Assim, a inclusão essencial pressupõe que ninguém pode ser discriminado por causa de uma condição pessoal no acesso à educação, saúde, emprego, lazer, cultura etc. É uma questão que está relacionada com os direitos humanos e com uma concepção básica de justiça social.

Em contrapartida a dimensão eletiva da inclusão, assegura que, independentemente de qualquer condição, a pessoa tem o direito de se relacionar e interagir com os grupos sociais que bem entende em função dos seus interesses.

O autor relata que a educação inclusiva contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida, e por isso motiva tantas paixões e assume características tão "iconoclastas" e radicais. Ele considera que a proposta de educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma estratégia de melhoria da escola, mas sim, que se constitui na formulação da educação em novas bases, que rejeitam a exclusão e promovem uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos.

Sanfelice (1998) ao afirmar que, para que consigamos uma igualdade de oportunidades efetiva, é necessária uma ação pedagógica diferenciada. O autor relata que o desafio maior, em uma escola para atender as diferenças, é o de encontrar métodos, suporte filosófico científico e lucidez para saber de onde começar uma relação pedagógica formal face às distintas clientelas.
O Brasil têm se envolvido em diversas reflexões sobre esta temática, que se encontra amparada por dispositivos legais contidos na LDB nº. 9394 (BRASIL, 1996), no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (BRASIl, 2001). Porém por envolver vários e diferenciados planos de ação, no que se refere à sua natureza: política, administrativa e técnica, dada sua complexidade, alguns autores recomendam que *"deve ser paulatinamente conquistado"* (CAPELLINI apud CARVALHO, 2004). É uma tentativa de modificar o paradigma de uma cultura que ainda não está habituada a conviver com o "diferente".

A diferença numa nova perspectiva não está centrada na natureza humana, tampouco em aspectos físicos e psicológicos do ser, mas na crítica severa e radical à lógica da razão instrumental. (CARMO, 2006)

A construção da história do homem se faz, pois este é intenso, inconcluso e segue o movimento histórico da sociedade que ao longo do tempo evolui. Nesse movimento histórico, vivenciamos os espaços de desenvolvimento tecnológico nos diversos níveis, trazendo junto, uma revolução na produção e na comunicação do conhecimento. Assim a sociedade vive um momento de profundas transformações o que faz com que a escola, inserida neste contexto maior se configure diferentemente do que estava posto, exigindo novos conceitos a serem (re) pensados por todos que dela fazem parte.

O final do século XX foi marcado pela defesa de uma escola para todos, como também pela busca da qualidade da educação ofertada, ainda que desde a década de 1940 o direito à educação tivesse já sido garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.
Nessa perspectiva, a escola é para todos, porém o acolhimento à diversidade dos educandos tem sido desafio para a comunidade em geral. Assim, como um ser histórico, as ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrenta não só a vida coletiva, como também a experiência pessoal. E nesse movimento de ações que modifica o seu comportamento, a educação exerce papel fundamental.
O não reconhecimento da diversidade como um recurso existente na escola e o ciclo constituído pela rotulação, discriminação e exclusão, contribui para aprofundar as desigualdades educacionais e, portanto, garantindo apenas o acesso às escolas regulares não estamos de fato contribuindo para que a escola ressignifique e cumpra sua função. O momento atual traz um paradoxo: ou a escola muda, ou continuará enfrentar os conflitos vividos diariamente frente a realidade, visto que a escola ainda caracteriza-se por um ensino meritocrático, elitista, monocultural, valorizando um modelo idealizado de aluno,

desconsiderando e excluindo aquele que não corresponde a padrões pré-estabelecidos, isso pela organização e cultura da escola, reproduzindo os prejuízos para todos os envolvidos nela. Assim, afirma Gimeno Sacristán (2001: 123-124):

> A diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana de da cultura, forma parte de um programa defendido pela perspectiva democrática, é uma pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.

O caráter homogeneizador da escola é muito forte, apesar dos movimentos de inclusão e a legislação que assegura o direito à escolarização de todos os alunos, numa concepção de educação acolhedora, descartando do sistema educacional o que marginaliza e/ou desqualifica as pessoas.

Enquanto não deixarmos de alimentar a pretensão de incluir sem querer renunciar às práticas de exclusão não avançamos nos resultados. Esta situação traz confronto com o grande desafio ético profissional do professor que deixa de ser professor de uma escola de alguns e para alguns, passando a ser professor de uma escola de todos e para todos.

Sabemos que a concepção da prática inclusiva é socialmente construída e, por isso mesmo, atravessada por tensões, contradições, ambigüidades, conflitos de valor, mas, quaisquer que sejam os obstáculos, tanto na urgência das circunstâncias quanto na incerteza dos contextos, ela é, acima de tudo, eticamente comprometida e necessária. Nesse sentido, quando percebemos a possibilidade de conviver com as diferenças e, portanto, com a diversidade, vale salientar o que afirma Freire (1992) nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos, é por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. É nesse prisma político e ético, que nosso olhar paira frente à possibilidade de que através da prática social da inclusão na escola, e não apenas da freqüência ou integração parcial neste ambiente, os estudantes possam vivenciar processos educativos.

> Mas por que precisamos garantir que a escola se configure como espaço de aprendizagem para todos os alunos, situação ainda não respondida pela educação no país. Para tanto, dentre os inúmeros movimentos a serem feitos, torna-se necessário formar professores investigadores de novos olhares e saberes docentes a parir de um olhar inclusivo. Dessa forma, estaremos criando movimentos para assegurar o vínculo social dos estudantes, porque a finalidade da escola não é, portanto, uma partilha de humanidade através de uma cultura, mas o desenvolvimento técnico, social e profissional de grupos sociais. JESUS (2010)

Nesta perspectiva, a escola torna um espaço de formação para os professores também. O momento demanda o encontro dos saberes e fazeres dos professores, pedagogos, gestor escolar e demais funcionários, pois na escola inclusiva, cada uma dessas peças é fundamental na construção. Diríamos que é uma construção realizada a muitas mãos, onde não há descarte de ninguém.

É necessário tecer uma rede de encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, onde no entremeado dos fios é construída a reflexão, a colaboração, a inovação e a transformação. Esses fios são como elos, fortalecendo os profissionais da educação. A tecitura apresentada é interessante, pois, nos espaços de reflexão são conhecidas as diferenças entre os próprios professores, sua trajetória, as marcas dos processos sociais, culturais e econômicos que podem favorecer a produção de vários conhecimentos que ajudarão a dar novos sentidos

para o ato de ensinar e de aprender no contexto da diversidade humana. Nesse movimento estamos construindo sujeitos coletivos e ativos ao diálogo compartilhando conhecimentos, experiências e até tensões, disponíveis neste universo heterogêneo.

> A preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura do trabalho, na divisão de tempo e de espaços. Cada um é senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. (ARROYO, 2000, p. 150).

Isto posto, nesta concepção onde mundo, sociedade, homem e educação estão em constante transformação, não queremos aqui afirmar que o professor estará apto a atuar frente aos espectros das diferenças e tudo será resolvido, como coloca FREIRE (1997)

> Nunca estaremos aptos e, ainda, pouco saberemos o que nos aguarda nas relações com as diferenças. O que propomos é sairmos do lugar do saber e do poder sobre o outro e nos abrirmos para esta maravilha que é o encontro com o outro.

Entendemos como Freire (1997) que a escola como espaço social deve preocupar-se com os desafios e privilégios que são apresentados frente a alteridade. Temos que nos preocupar em enxergar o outro e a sensibilidade de compreendê-lo na multiplicidade que ele traz.

Alguns estudos recentes têm mostrado que trabalhar a diversidade no ensino comum têm melhor desempenho social e acadêmico quando comparadas às que só recebem ensino segregado, e esta tem sido uma das justificativas usadas pelos defensores de propostas de parcerias entre a Educação Especial e Educação Comum. (STRULLY & STRULLY, 1996; STAINBACK e STAINBACK, 1999)

Entretanto, revisões de pesquisas apontam que as evidências sobre as vantagens e desvantagens da inclusão escolar ainda são insuficientes (FERREIRA, 1998 e MENDES, 2001)). Outras apontam o distanciamento entre os conteúdos ensinados e as exigências reais da vida, bem como o insucesso escolar dos alunos (CARMO, 2002), e que nos fazem questionar: afinal, os alunos considerados desqualificados, fracassados, o são assim considerados sob qual perspectiva? Sob a perspectiva do conteúdo exigido pala cultura escolar ou pela perspectiva das exigências da cultura do aluno? Ou mais precisamente: as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas valorizam e reconhecem as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar? (MANTOAN, 2003)

Assim, estudos sobre formação docente e implementação de estratégias de suplementação, são necessárias para estudar as possibilidades da inclusão escolar como política de escolarização para a diversidade humana na escola, fazendo parte necessariamente do projeto político pedagógico. Dentro deste contexto de inclusão escolar destaca-se no presente estudo a participação de todos os alunos das turmas regulares de Educação Física que tem lugar na escola comum.

No caso específico da relação entre a política de inclusão escolar e a área de Educação Física é importante destacar que, a Educação Física como disciplina escolar tem sido foco de discussão há muito tempo. Muitos são os estudiosos e estudiosas que levantam problemas relacionados com o planejamento pedagógico, com o descompromisso da relação teoria–prática, com a existência de uma disciplina que

está condicionada ao clima — quando chove, não há aula —, com as dispensas que tiram de sala de aula alunos e alunas que trabalham, entre outros.

Discutir a possibilidade de ministrar a disciplina de Educação Física na perspectiva de atender todos os alunos e a partir de suas possíveis diferenças e — trabalhar considerando-os/as iguais em relação ao direito de se movimentarem e estimulando as vivências em atividades motoras diversas é o que nos motiva a escrever este texto, tendo como pano de fundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e os temas transversais que são apresentados nesses documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), segundo consta do próprio documento, foram elaborados procurando respeitar a diversidade humana, com metas a democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica em Educação — Educação Física.

Até que outro documento seja o alicerce do planejar e agir pedagogicamente nas diversas áreas, os/as docentes devem se orientar pelos princípios de inclusão, pela diversidade e pelas categorias de conteúdos presentes nos PCN quanto à prática pedagógica em Educação Física no Ensino Fundamental.

O que, para quem, como e por que ensinar devem surgir de uma reflexão com base nesses questionamentos, a partir do perfil de cada escola e dos/das discentes em especial, culminando com o planejamento e a conseqüente ação pedagógica que contribua com a emancipação intelectual de crianças e jovens, além de estimular o crescimento destes em harmonia com os outros, com a natureza e com o seu próprio eu.

Através da Educação Física, dos seus conteúdos de esportes, jogos, lutas e ginásticas, bem como das atividades rítmicas e expressivas, os alunos e as alunas tomam conhecimento sobre o corpo e, em aulas com temáticas de saúde, ética, meio ambiente, pluralidade cultural, sexualidade ou trabalho e consumo, podem ser estimulados a resolverem problemas e se tornarem cidadãos ou cidadãs, como patrimônio da sociedade civil. GAIO (2004)

Todos, sem restrição, podem e devem experimentar ambientes, onde os movimentos são explorados como cultura corporal, com significados, sentimentos, emoções, individualmente ou em pequenos e grandes grupos. E os professores devem estar preparados para entender e atender a todos, inclusive crianças e jovens com alguma deficiência.

“Bem-vindo à escola”, é o que nos coloca Santos (2006, p. 129) em sua pesquisa sobre inclusão, pontuando a escola que habita os sonhos de educadores do imenso território brasileiro:

> A escola que pretendemos para a nossa comunidade é a escola crítica, criativa e de qualidade, espaço de cultura e de conhecimentos, capaz de formar o cidadão crítico e consciente, transformador da realidade em que vive. Cabe a ela contribuir para a formação da cidadania, apresentar soluções para os problemas fundamentais da sociedade, planejar, executar e avaliar a prática educativa [...] Cabe à escola também zelar pelo bom relacionamento entre as pessoas e os grupos, valorizar as relações interpessoais, repensar a atuação dos educadores e a democratização do saber.

Segundo Mantoan (2003), o paradigma da inclusão surge para aprimorar a Educação escolar, beneficiando todos os alunos, a partir de uma pedagogia focada no educando, reconhecendo suas diferenças, explorando suas potencialidades e dando oportunidade de vivências cognitivas e sociais para todos.

Segundo Freitas (2004),

> Há, na educação inclusiva, a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a Educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

Assim, romper com uma prática, na qual todos os alunos deixem de ser espectadores nas aulas de Educação Física, que possam participar ativamente num espírito cooperativo, de aprendizado mútuo e de trocas, é o que propomos a partir do reconhecimento da inclusão escolar como princípio a alicerçar a Educação neste século. A escola deve ser preparada para isso, e todos irão se beneficiar com essa transformação, isto é, alunos e alunas com e sem deficiências, professores/as e a sociedade em geral.

No princípio da inclusão, a diversidade de cultura, de raça, de cor, de deficiências faz parte do universo social, cultural, familiar, escolar de crianças e jovens em momentos de estudo e aprendizado sobre a realidade social, sobre a vida.

Explorar os conteúdos da Educação Física com uma metodologia adequada, com criatividade, e motivar todas as crianças e os jovens em suas aulas, oferecendo possibilidades de todos os alunos serem incluídos no universo escolar, participando das diversas atividades motoras, de dança, jogos, lutas, ginásticas ou esportes, é o mote dessa discussão, que se diz emergente e necessária para a construção de uma Escola Inclusiva.

Seguramente podemos afirmar que a Educação Física Brasileira, atualmente está passando por um dos desafios mais importantes de sua trajetória histórica dada a nova realidade que terá de enfrentar, face à política de inclusão escolar.

A história percorrida pela educação física ao longo das últimas duas décadas, no Brasil, em que pese seu intenso envolvimento com as mais diversas formas de esportes e jogos adaptados, desde os anos 70, apresenta ainda problemas das mais diferentes ordens e formas, como qualquer outra área do conhecimento, sobretudo no tocante ao atendimento, ao ensino e à pesquisa voltados para as pessoas com necessidades especiais.

Observa-se que o corpo de conhecimento produzido e disseminado nas aulas de educação física escolar tem sido prevalecido se adaptações forem realizadas. Advogar sobre a adaptação significa, em última análise, defender a hegemonia de um corpo de conhecimento sobre outro, mesmo que este outro nem tenha sido esboçado. (CARMO, 2002).

Vários estudos de revisão a respeito da inclusão escolar no âmbito da educação física têm sido desenvolvidos com o objetivo de verificar qual o norte das pesquisas e para identificar que contribuição as mesmas têm dado para a área de formação profissional. Diversos autores da área de educação Física já dedicaram atenção especial para essas questões principalmente a partir dos anos 90, merecendo destaque; PALLA (2001); SOUZA (2002) e MONTEIRO (2004).

Sobre atitude de professores e estudantes de Educação física em relação à proposta do ensino inclusivo, Palla (2001), avaliou as atitudes de professores e estudantes de educação física em relação ao ensino de pessoas com deficiências, e verificou que os professores de Educação Física estavam despreparados, segundo a autora devido à ausência de conteúdo programático nos currículos, bem como falta de contato com clientela com necessidades especiais na formação acadêmica. Tais fatores poderiam estar dificultando a elucidação de atitudes favoráveis em relação ao ensino de pessoas com deficiências pelos professores e estudantes. Finalmente a autora chamou a atenção para um fato de estarmos vivendo um período de muitos desafios na área da educação física, que somente serão superados com um enorme esforço coletivo.

Sousa (2002) em sua pesquisa verificou qual a situação vivenciada pela pessoa com deficiência na educação física escolar do ensino fundamental da rede pública municipal e estadual da cidade de Uberlândia, e constatou que a perspectiva que se apresenta para as pessoas com deficiências nas aulas de educação física na cidade de Uberlândia estava distante de atingir aquilo que preconizava a política de inclusão escolar. Afirmou ainda que não est garantidas as condições básicas de acesso e permanência do aluno com necessidades especiais na escola, mais especificamente nas aulas de educação física.

Monteiro (2004) avaliou a situação inclusiva de pessoas com necessidades especiais nas aulas de educação física em escolas regulares do município do Rio de Janeiro e percebeu que as principais dificuldades apontadas foram a falta de embasamento teórico, de assessoria de profissionais competentes e de conhecimento da legislação específica e documentos inerentes à prática pedagógica.

Observando os estudos até então desenvolvidos sobre Inclusão e Educação Física no Brasil, percebe-se que apesar das contribuições trazidas, todas as pesquisas apontam que ainda faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos matriculados em classes comuns. Há necessidade, por exemplo, de produzir conhecimento sobre a realidade desses alunos, de implantar e avaliar políticas de inclusão nos sistemas públicos de ensino; além de estudos sobre a necessidade de formação continuada aos professores que atuam na área e relacionados aos familiares e estratégias de ensino para garantir a inclusão escolar com qualidade.

De acordo com Oliveira (2003) toda e qualquer transformação, tem de passar pelo professor, pois ele é responsável direto pela formação do aluno e é ele que se coloca, cotidianamente, diante dos desafios da aprendizagem escolar, no confronto direto com cada aluno e com cada história, diversa por natureza, o que torna o ato pedagógico, no interior das salas de aula, um fenômeno ao mesmo tempo, coletivo e individual.

O citado autor relata sobre a formação de professores que, o que está em pauta é formar professores a partir de um novo paradigma que considere a convivência das diferenças, de qualquer ordem, propiciar uma nova dinâmica pedagógica, a pedagogia inclusiva. Para o autor:

"A pedagogia inclusiva está pautada em uma concepção diferenciada de escola e aprendizagem, fundamentando sua prática pedagógica em uma aprendizagem mediada. Como decorrência, algumas alterações significativas devem ocorrer na dinâmica da escola, na busca dessa nova consciência coletiva" (OLIVEIRA, 2002 pg.240).

Considerando as pesquisas realizadas sobre a formação do professor e suas estratégias de ensino, percebemos a necessidade de realizar uma pesquisa para responder a seguinte inquietação

De que formas se dão as estratégias de ensino dos professores de educação física de uma escola comum, ao lidar com o processo de educação inclusiva?

O objetivo geral do estudo consistirá em:
Analisar as estratégias de ensino dos professores de educação física de uma escola comum no contexto inclusivo.

Os objetivos específicos do estudo serão:

- **Identificar os saberes dos professores de educação física em relação à inclusão escolar.**
- **Entender de que forma os professores de educação física articulam o conhecimento que possuem sobre inclusão com a dinâmica escolar.**

Procedimentos metodológicos de investigação

Método:
A investigação planejada e desenvolvida neste trabalho teve como meta, a partir de construção de dados, de referencial teórico pertinente e em consonância com os objetivos delineados, compreender e interpretar as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores de Educação Física, no tocante ao processo de inclusão escolar, numa escola dos anos iniciais da educação básica, da rede municipal de Uberlândia-MG.
Para tanto, este estudo teve como aporte metodológico a abordagem qualitativa, uma vez que a mesma atende aos objetivos traçados neste artigo. BODGAN e BIKLEN (1994) enfatizam que *"Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumental principal" (p.47) e que "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos" (p.48).*
O aspecto que nos aproximou da pesquisa qualitativa foi a necessidade de obtermos informações do ambiente natural, ou seja, para a construção de dados, que pudessem responder a problematização proposta, necessitávamos de respostas cujo universo e/ou objeto estivesse imerso em um cotidiano ou rotina escolar. Dessa forma, tais respostas poderiam fornecer elementos para a compreensão das possíveis estratégias de ensino, dos professores de Educação Física, desenvolvidas para atender a demanda de seu trabalho no que se refere à inclusão escolar de alunos.
Considerando, ainda, a complexidade do fazer docente, as subjetividades, as distintas concepções de educação oriundas de documentos oficiais que apregoam a inclusão escolar e, ainda, as de docentes que se deparam com desafios e/ou situações das quais necessitam criar estratégias de ensino inclusivas, é que

recorremos à pesquisa qualitativa uma vez que uma abordagem simplesmente quantitativa não conseguiria responder ao problema apresentado neste artigo.
Posterior a essa escolha, as ações empreendidas neste estudo se constituíram na escolha da escola e dos professores sujeitos da pesquisa, na formulação do questionário e na análise dos dados obtidos a partir de embasamento teórico pertinente.

Partindo dessa premissa, iniciamos o processo de pesquisa com levantamento bibliográfico referente à inclusão escolar e ao ensino de Educação Física. Segundo MOROZ e GIANFALDONI (2006 p. 30) afirmam que "*a consulta à literatura é fundamental quando se está iniciando a pesquisa, porque ela fornece subsídios tanto para se definir melhor o problema quanto para elaborar o planejamento do trabalho*". Após essa etapa, escolhemos a instituição de ensino a ser pesquisada, de maneira aleatória. Dentre as técnicas de coletas de informações possíveis de serem utilizadas, optamos pelo questionário semi-estruturado contendo sete perguntas tanto objetivas quanto dissertativas as quais suscitavam questões problematizadoras e diretivas.

Resultados e discussões:
A busca pela compreensão das respostas obtidas por meio do questionário trouxe-nos apreensão no sentido de identificar se, de fato, os saberes desses profissionais e as práticas docentes, se aproximavam ou não do referencial teórico embasador desse artigo. Identificar e compreender as estratégias de ensino significa entender de que forma esses profissionais articulam o conhecimento que possuem com a dinâmica escolar, ou seja, como elaboram suas aulas considerando aquilo que é inerente ao ensino de Educação Física juntamente com as necessidades individuais e coletivas do grupo assistido por esses professores.
Considerando esses propósitos, fomos a campo e solicitamos da escola lócus da pesquisa os horários de módulos dos professores de Educação Física para que os mesmos pudessem preencher o questionário previamente elaborado. Selecionamos dois profissionais do turno da tarde (um homem e uma mulher). Essa unidade de ensino atende em dois turnos: manhã e tarde. Em cada um deles há dois professores de Educação Física. A opção pelo turno da tarde se deu para compatibilizar os horários das pesquisadoras.
No que se refere ao perfil da escola eleita, observamos que se trata de uma unidade inserida em bairro periférico, cuja população atendida é descrita como sendo de baixa renda. As instalações físicas e materiais referem-se a vinte e duas salas de aula, sendo dezenove para a classe comum, uma para o Apoio ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA) e duas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas três últimas prestam atendimento no contra turno dos alunos. Essa escola possui, ainda, um amplo laboratório de informática, uma quadra coberta para prática de esportes como: vôlei, basquete, futebol de salão, handball, dentre outros, e, ainda, uma biblioteca com vasto número de exemplares. No período de realização desta pesquisa, constava nos registros da secretaria da escola aproximadamente mil e noventa alunos regularmente matriculados.
A partir de todas as informações obtidas sobre a estrutura escolar e das respostas dos dois questionários aplicados, organizamos o processo de análise desses registros. Num primeiro momento, delineamos o perfil dos profissionais colaboradores conforme se pode observar no quadro abaixo:

Idade	Sexo	Tempo de atuação	Formação última
25	Feminino	03 meses	Graduação
43	Masculino	20 anos	Especialização

Trata-se de uma amostra que apresentou elementos significativos dos quais destacamos o tempo de atuação. Na literatura pertinente há um pluralismo expressivo de produções que discorrem sobre o tempo de atuação, pontuando que as experiências e os saberes profissionais interferem no modo como esses profissionais atuam. Sobre isso TARDIF e RAYMOND (2000 p. 235) colocam que os saberes que servem de base para o ensino ou, se assim o preferem, os fundamentos do saber-ensinar não se reduzem a um "sistema de cognitivo" que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da história anterior que o precede. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.

Tais afirmativas evidenciam que existe articulação entre os diversos saberes profissionais no momento em que os professores exercem a docência. As identidades construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional se mostram, refletem, agem e interagem com meio onde atuam, resultando numa prática pedagógica singular e plural; individual e coletiva; solitária e ao mesmo tempo cercada de outras histórias que podem ser semelhantes ou diferentes. Essas colocações são facilmente comprovadas nas respostas dos questionários, cujas explicações para determinadas perguntas se assemelharam, se aproximaram ou se opuseram. Observemos abaixo a transcrição de acordo com a segunda pergunta do questionário aplicado: "A dinâmica escolar requer do profissional estratégias diferenciadas de atuação docente. Relate-nos, em poucas palavras, como é desenvolvido seu trabalho para os alunos da escola onde trabalha".

> Professora: "O trabalho é desenvolvido através de planejamentos semanais, conteúdos programáticos, respeitando a série dos alunos e seu desenvolvimento."
> Professor: "O trabalho é desenvolvido através de conteúdos, planejamentos diários e anual, com cada planejamento sendo feito por séries de acordo com o espaço físico e material"

Nas respostas observamos a semelhança no que se refere ao desenvolvimento formal do trabalho desses profissionais, mesmo apresentando disparidade no tempo de atuação docente. Essas respostas podem sinalizar para fatores como: inflexibilidade do planejamento formal, pragmatismo de modo que os sujeitos experientes influenciam consideravelmente a atuação dos poucos experientes ou aproximação do profissional pouco experiente daquele que já possui uma prática docente consideravelmente avançada com o intuito de aprender, na tentativa do erro e do acerto, a desenvolver estratégias e planejamentos contemplativos das possíveis necessidades dos discentes, construindo, dessa forma, sua identidade profissional, dentre outros.

A literatura acadêmica de correntes teóricas como MELLOWKI e GAUTHIER (2004) aponta que a construção do profissional não se reduz a meras técnicas de ensino ou a elaboração de planejamento ou ao simples domínio da disciplina, mas, antes de possuir saberes que influenciam, moldam e educam indivíduos. Portanto, mesmo sinalizando para planejamento e estratégias semelhantes, entendemos que as práticas docentes se diferem no momento em que os profissionais interagem com o meio e com os sujeitos, transmitindo os conhecimentos dos quais seus alunos se tornam passíveis de receberem. Sobre isso os citados autores colocam que do ponto de vista da formação e da competência profissional, o que

caracteriza o professor, o que o diferencia dos outros agentes que, como ele, atuam na distribuição cultural, não é exatamente o domínio da disciplina ensinada, o domínio da história ou da matemática, como no caso do pesquisador ou do engenheiro, por exemplo, embora o domínio dessas disciplinas seja indispensável ao exercício da profissão. O que lhe é peculiar são a posse de saberes e habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo, transmissão essa exigida pelo mandato oficial que lhe foi confiado. Portanto, o que se pode chamar de saber docente propriamente dito é esse saber pedagógico ou profissional e a concepção de mundo que ele traz consigo, pouco importando, por enquanto, o lugar, a instituição e as condições nas quais se operam a aquisição de tal saber e a interiorização de tal visão ou concepção de mundo" MELLOWKI e GAUTHIER (2004) p.551-552.

Outras respostas do questionário apresentaram também similaridade como a que se pode observar abaixo:

> Considerando a copa do mundo, um determinado professor desenvolveu um projeto para trabalhar atividades direcionadas aos jogos de futebol. Entretanto, observou que o grupo de alunos apresenta diferenças de diversas naturezas como: peso, estatura, comportamento, limitações físicas, dentre outras. Quais estratégias, em sua opinião, poderiam ser sugeridas a esse professor de forma que este projeto pudesse agregar todos os alunos, sem nenhuma distinção.
>
> Professora: "Primeiro seria feita uma avaliação com os alunos e as atividades seriam cooperativas e não competitivas e levaria-se em conta as capacidades de cada aluno".
>
> Professor: "Deve-se fazer uma avaliação humana da diversidade dos alunos e fazer um trabalho de cooperação e não de competição onde os alunos com mais habilidade irão ajudar os alunos com mais dificuldades, onde haverá uma valorização humana e respeito".

Nota-se pelos registros que ambos os profissionais mobilizaram seus saberes direcionando-os para a elaboração de estratégias de ensino contemplativas de jogos cooperativos como forma de integração e inclusão de alunos que possuem limitações ou deficiências no grupo. Esses registros revelam que os professores, mesmo havendo disparidade no tempo de atuação, articularam seus conhecimentos de modo a demonstrar a maneira como os discentes poderiam participar de atividades físicas, ou seja, em situações as quais houvesse a necessidade de integrar o grupo assistido por eles, os mesmos optariam por atividades cooperativas em detrimento das competitivas

Conclusão:

Concordamos com Freire (1997) quando diz que mesmo com os avanços nunca estaremos aptos e, ainda, pouco saberemos o que nos aguarda nas relações com as diferenças. O que propomos é sairmos do lugar do saber e do poder sobre o outro e nos abrirmos para o encontro com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODGAN, R & Biklen, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília – DF, Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Parecer nº. 17, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001b.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCAR. 2005.

CARMO, Apolônio Abadio. Aspectos Históricos e Filosóficos da deficiência. **Caderno texto do curso de capacitação de professores multiplicadores em educação física adaptada/ Secretaria de Educação Especial**- Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CARMO, Apolônio Abadio. **Escola não seriada e inclusão escolar. A pedagogia da unidade na diversidade**. Uberlândia, EDUFU, 2006.

FERREIRA, Julio Romero. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Campinas: Caderno CEDE, v. 19, nº. 46, p. 7-15, 1998.

FREITAS. Soraia Napoleão. **Formação de professores: Interfaces entre a educação e a educação especial.** São Carlos: UFSCAR. 2004.

FREMAN, S. F.N. & ALKIN, M.C. Academic and social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education setting. **Remedial and special education. Vol. 21, nº 1. January/ February.** P.3-18, 2000.

MENDES. Enicéia Gonçalves. Raízes históricas da educação inclusiva. **Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva**, ocorrido na UNESP de Marília. (mimeo) 2001.

MONTEIRO. Ana beatriz Moreira de Carvalho. **A inclusão do Portador de Necessidades educativas Especiais nas aulas de Educação Física em escolas Regulares do Município do Rio de Janeiro.** Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UCB, 2004.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção. **Formação de professores**. 239-241. 2004.

PALLA, Ana Claudia. **Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação à proposta do ensino inclusivo**. Dissertação de mestrado. Rio Claro: UNESP, 2001.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SOUZA. Sônia Bertoni. **Inclusão escolar e o portador de deficiência nas aulas de Educação Física das redes municipal e estadual de Uberlândia- MG.** Dissertação de mestrado. Uberlândia: UFU, 2002.

STAINBACK, S & SATAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANFELICE, J. L. **Escola pública e gratuita para todos: inclusive os deficientes mentais.** Cadernos Cedes. São Paulo/SP\: Cortez, p.29-37, 1989

STRULLY, J. L. & STRULLY, C. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos.

Valéria Manna Oliveira
End: Alameda Oton Fleury 13
Bairro: Jardim karaíba
Uberlândia- MG
Cep- 38411-212

Recurso tecnológico:
Data show